

한국에서의 다중언어 교육 구현 가능성 모색

최 희 재

(서울대학교)

Choi, Hee-Jae. (2014). A study for the implementation of language education policy based on plurilingualism in Korea, *Language Research*, 50(1), 185-205.

The aim of the present study is to contribute to the renewed thinking in Korea about language education policy, through an examination of European language policies based on plurilingualism. For this purpose, we firstly seek to clarify the concept of plurilingualism and plurilingual competence. In particular, we emphasize that the purpose of plurilingual education is to develop speakers' language skills and linguistic repertoires and that, in this perspective, the ability to use different languages, whatever degree of competence they have in each of them, is common to all speakers. Secondly, we carefully examined with critical viewpoint on the European language policies, highlighting the role of language education in improving mutual understanding and respect among the citizens of Europe. Then finally, in conclusion, some recommendations are suggested to identify problems and solutions of the implementation and promotion of plurilingualism in Korea: i) rethinking epistemology for plurilingual education; ii) developing a global view of language education which would include the teaching and learning of all languages in order to be benefited from the synergy of their potential; iii) promoting and facilitating the continuous development and enrichment of plurilingual competence; iv) providing diversification in choice of languages learned and disseminating the language portfolio; v) training teachers as specialists not in a single language but in several languages in order to have a range of linguistic experience and the potential to teach a wider range of material.

Keywords: language education policy, European language policies, plurilingualism, plurilingual competence

1. 들어가는 말

1993년 마스트리히트 조약 발효 이후 유럽연합이 경제, 정치 영역뿐만 아니라 사회, 문화, 교육 영역으로 확대하여 공동정책을 추진하게 되면서 회원국들 간 교류도 증대 되었다. 이러한 유럽의 지리·정치적 여건은 유럽 국가들을 자연스레 다언

어적 상황에 놓이도록 했고, 유럽의 통합을 공고히 하기 위해서는 유럽인들 간 활발한 의사소통과 상호이해가 전제되어야 한다는 주장이 일기 시작했다. 이에 유럽연합은 유럽시민들이 서로의 언어와 문화를 가능한 많이 경험하고 이해하며 공유할 수 있도록 다중언어 교육 정책을 적극 추진했고, 이것이 유럽평의회 언어분과 연구지들과 각국의 연구자들을 통해 구현됨으로써 유럽연합이 다양성 내에서 단일성을 모색하도록 하는데 큰 기여를 했다(최희재, 2009).

그런데 이러한 다언어적 환경은 유럽 상황에만 한정되는 것이고, 다중언어 교육의 구현은 유럽에서만 가능한 것일까? 사실상 교통·통신, 기술, 미디어 등의 발달로 유럽뿐만 아니라 현대 모든 국가들이 이미 다양한 언어와 문화적 경험을 요하는 다언어적 환경에 노출되어있으므로 다중언어 교육이 유럽에서만 구현 가능한 것은 아니다(Coste, Moore & Zarate, 1997). 한국인들의 경우에도, 다국적 기업의 증가, 인터넷 사용의 일반화, 소셜 미디어 사용자 수 증가, 해외 여행객 수의 증가, 다문화가정 수의 증가, 한국 체류 외국인 수의 증가 등으로 이미 일상에서 여러 매체와 개인적인 경험을 통해 한국어가 아닌 다양한 언어를 사용하거나 경험하고 있다. 비록 유럽의 경우와 같이 지리·정치적 이유로 형성된 다언어적 상황은 아니지만 교통·통신, 미디어의 발달과 사회·경제구조 변화로 한국인들은 이미 다언어적 상황에 놓여있으므로 한국에서 다중언어 교육을 구현하는 것이 불가능한 일은 아니다.

그런데 지금까지 우리는 이와 같이 변화된 사회상황을 고려하지 않고 “실리적 관점에서 의사소통을 위한 외국어의 사회적 효용성 및 경제성의 측면만을 강조(최희재, 2010: 369)”하며 영어 일변도의 외국어 교육정책을 추진해왔다. 이는 다중언어주의를 추구하는 세계적 흐름에 역행하는 길이며,¹⁾ 장기적인 관점에서는 국가 경쟁력을 저하시키는 요인으로 작용하게 될 수 있다(이근남, 2001; 최희재, 2010). 따라서 우리도 미래 국제무대에서 세계 인재들과 대등하게 경쟁할 우리 인재들에게 요구되는 능력이 무엇인가를 보다 진지하게 고민하며 다중언어주의에 입각한 언어교육 정책의 도입을 장기적인 관점에서 검토해 볼 필요가 있다.

이에 본 연구는 이미 90년대부터 본격적으로 시작되어 상당한 진보를 보이고 있는 유럽의 다중언어 교육에 대한 연구결과를 바탕으로 한국의 언어교육 정책을 새로운 관점에서 조망해 봄으로써 우리 교육 상황에서 다중언어 교육의 구현 가능성을 모색해보고자 한다.²⁾ 이를 위해 우리는 먼저 다중언어주의와 다중언어 능력을

1) 유럽을 중심으로 많은 국가들은 한편으로는 국제무대에서 영어의 지배적 위상을 인정하면서도 다른 한편으로는 영어로 인한 획일화에 맞서 세계 민주시민 교육을 위해 필요한 다중언어 교육의 가치에 주목하여 이 영역의 연구를 활성화시키고 있다.

2) 지금까지 다중언어 교육을 주제로 한 국내연구로는 유럽연합의 언어·문화 정책을 개관하는 최희재(2009)와 유럽에서의 포트폴리오 개발 원리 및 활용실태를 중심으로 다룬 윤소영(2011, 2013)의 연구가 있다. 이들 연구에서는 유럽의 언어(교육) 정책이나 개발된 포트폴리오 자료를 개괄적으로 소개할 뿐, 다중언어 교육을 수용하는데 있어 근본적으로 필요한 인식의 전환의 문제를 제기

명확하게 정의함으로써 현재 한국인들이 다중언어 교육에 대해 갖고 있는 개념적 오해를 불식시킬 것이다. 다음으로 유럽의 다중언어 교육 연구동향 분석을 통해 우리상황에 수용 가능한 시사점을 도출한 뒤, 마지막으로 이에 의거하여 한국에서의 다중언어 교육 구현 방안을 모색해 본다.

2. 다중언어주의와 다중언어 능력

국제 유동성이 증대되고 국가 간 협력이 공고해지면서 의사소통 언어(lingua franca)로 영어를 사용하는 것이 일반화되었고, 이로 인해 유럽뿐만 아니라 세계 모든 국가의 외국어 교육에 있어서 영어는 독보적 위상을 점유하고 있다. 바로 이러한 이유로 우리 사회에서는 영어이외의 다른 언어 구사능력을 갖출 필요성에 대해 부정적인 의견이 지배적이다.³⁾ 하지만 동일한 상황에서 유럽 국가들은 영어 지상주의로 나아가는 것이 아니라 세계무대에서 영어의 위상을 인정하되 영어가 외국어 교육의 유일한 목표가 아니라 다른 언어를 경험하고 학습하기 위한 ‘발견의 도구(outil heuristique)(Forlot, 2009: 22)’가 될 수 있도록 하는 다중언어 교육 정책을 적극 추진하고 있다. 유럽의 다중언어 교육 연구를 살펴보기에 앞서 본 절에서는 유럽 언어교육 정책의 핵심을 이루고 있는 ‘다중언어주의’와 ‘다중언어 능력’의 개념을 명확하게 정의함으로써 우리 언어교육 정책의 새로운 방향 설정을 위한 기반을 마련하고자 한다.

2.1. 다중언어주의 : 개념적 오해

지금까지 우리는 지리·정치적 이유로 다언어적 상황이 형성된 유럽이나 역사적 이유로 공용어가 사용되는 몇몇 국가들을 제외하고는 다중언어주의에 입각한 언어 교육이 구현될 수 없다고 생각해왔다. 하지만 이는 다중언어주의를 ‘다언어주의’나 ‘이중언어주의’의 개념으로 잘못 이해한 것에서 비롯된 것이다. 따라서 다중언어 교육에 대한 본격적인 논의에 앞서 이 두 개념과의 비교를 통해 다중언어주의의

하거나 현재까지의 선행 연구 과정과 결과를 검토함으로써 다중언어 교육을 한국 교육상황에 수용하기 위한 탐색을 했던 연구는 전무하다.

3) “우리사회에는 ‘외국어=영어’, ‘영어이외의 외국어=제2외국어’라는 사회적 편견이 굳건히 자리 잡고 있고 영어 이외의 외국어 교육은 경시되고 있으며, 조기 영어교육이라는 말은 있어도 유럽 여러 나라들이 사용하는 조기 외국어 교육이란 말은 사라진지 오래다(최희재, 2010: 368-369).” 한상현(2013:124)도 설명하듯이, 이러한 영어 만능주의로 인해 “우리나라 2009년 교육과정부터 제2외국어는 배우지 않아도 무방한 선택과목으로 바뀌었다. 교육과정은 개정이 있을 때마다 국제화 시대에 걸맞은 교육과정이 되어야 한다는 이유를 매번 내걸고 개정하여 왔지만, 제2외국어 교육은 어찌된 일인지 정반대의 길로 치달아 오늘날 제2외국어는 절멸의 상태에 이르고 있다.”

개념을 명확하게 정의해 볼 필요가 있다.

먼저, 다중언어주의 하면 떠오르는 표상은 ‘여러 개의 언어’로, 이와 관련되어서는 ‘다언어주의(multilinguisme)’와 ‘다중언어주의(plurilinguisme)’라는 두 개의 용어가 존재한다. Beacco & Byram (2007: 10)은 특정 지역이나 공동체 내에서 여러 언어가 공존하고 병용되는 ‘현상이나 상태’를 설명하는 개념을 ‘다언어주의’로, 개별 언어 사용자가 여러 언어를 의사소통 상황과 목적에 맞게 자율적으로 사용하는 양상에 주목하여 언어 사용자의 언어목록(répertoire linguistique)에 가치를 부여하고 이들 목록을 구성하는 요소들 간의 ‘상호작용’을 설명하는 개념을 ‘다중언어주의’로 구분한다. 이 두 개념의 구분은 유럽에서 추진하고 있는 언어정책과 언어교육 정책에서 보다 구체적으로 드러난다. 유럽연합은 지리, 경제, 정치적 이유로 형성된 초국가적 연합으로 다양성을 보존하면서도 단일성을 도모해야 했기에 언어정책 추진에 있어서는 모든 회원국들의 언어를 보호하고 증진시키기 위한 ‘다언어주의’를 채택하고 있고, 언어교육 정책에 있어서는 이러한 다언어적 상황에서 유럽 시민들 간 의사소통을 촉진시키고 상호이해를 증진시키기 위해 ‘다중언어주의’를 그 핵심 원리로 채택하여 유럽 시민이 모국어 이외의 두 개 언어를 더 경험하고 학습할 수 있도록 제도적으로 지원하고 있다.

한편 다중언어주의는 언어교육 영역에서 자주 함께 거론되는 ‘이중언어주의(bilinguisme)’의 개념과도 구분되어야 한다. 몇몇 연구자들은 이중언어와 다중언어주의는 교수-학습의 대상이 되는 ‘언어의 수’에서만 차이가 날 뿐이라고 주장한다. 하지만 이 두 개념은 결코 동일한 개념이 아니다. 80년대 본격적으로 연구되기 시작한 이중언어주의는 언어 사용자가 두 개의 언어를 모두 원어민 수준으로 유창하게 구사하는 이상적인 모델을 지향한다. 이러한 관점에서 각 언어 시스템은 분리되어 병렬적으로 존재하는 것으로 간주되므로 학습자는 각 언어를 분리시켜 학습한 뒤 상황에 따라 두 개 언어를 유창하게 구사할 수 있는 능력을 지닌 존재로 정의된다(Coste, Moore & Zarate, 1997). 반면에 90년대 유럽연합의 건설 및 회원국의 확대에 활발히 연구되기 시작한 다중언어주의의 관점에서 두 개 혹은 그 이상의 언어의 사용 능력은 각 언어를 모두 원어민 수준으로 구사할 수 있는 능력이 아니라, 한 언어를 다른 한 언어보다 더 높은 수준으로 구사하거나, 특정상황에서는 특정언어를 더 잘 구사하거나, 혹은 해당 언어로 모두 듣고 말할 수 있지만 읽거나 쓰는 것은 한 언어로만 가능한 경우 등과 같이 불완전하고 부분적인 능력 모두를 일컫는다(Candelier & Castellotti, 2013). 즉, 다중언어주의 관점에서 두 개 혹은 그 이상의 언어를 학습하는 것은 각 언어를 분리된 영역에서 매번 완전한 백지 상태로 학습하는 것이 아니라, 선행 지식이나 경험을 새로운 언어학습에 연계시킴으로써 선행 학습한 언어 지식이나 경험도 새로운 언어능력과 함께 단계적으로 발달시키는 것이

다(Neuner, 2004). 따라서 다중언어주의에 입각한 교육은 학습자의 상황이나 경험, 학습 방법 및 전략에 따른 부분 능력을 인정하고 학습자 언어목록 상의 언어와 언어 학습 경험들 간의 상호작용에 큰 가치를 부여한다.

이상에서 살펴본 다언어주의, 이중언어주의, 다중언어주의의 정의에 의거할 때, 단일 언어 국가인 한국에서 여러 언어를 모두 보호·육성하는 ‘다언어주의’나 국가 주도하에 국민 모두 완벽하게 특정 언어 구사능력을 갖추도록 하는 ‘이중언어주의’를 정책적으로 추진하는 것은 무리가 따른다. 이러한 이유로 다중언어주의를 다언어주의나 이중언어주의와 동일한 개념으로 잘못 해석하게 되면 지금까지 그랬던 것처럼 다중언어 교육이 우리 교육 상황과 무관하다는 편견이나 고정관념에 사로잡히게 될 수밖에 없다. 그러나 개별 언어 사용자, 즉 학습자에 초점을 맞춘 다중언어주의는 가능한 여러 언어와 문화를 경험하는 과정과 부분 능력을 포함하는 학습자 언어목록에 가치를 부여하여 단순한 ‘언어지식’ 이상의 능력, 즉 ‘다중언어 능력’을 습득하도록 하는 것을 목표로 하므로 우리 학습자들이 국제무대에서 자신의 권리를 온전히 누리는데 필요한 능력을 보다 체계적이고 효율적으로 길러줄 수 있는 언어교육 정책을 수립하는 데 있어 큰 시사점을 줄 수 있다.

2.2. 다중언어 능력 : 현대 언어교육의 목표

그렇다면, 다중언어주의에 입각한 언어교육, 즉 다중언어 교육에서 목표로 하는 다중언어 능력은 어떻게 정의되는지 살펴보자. 『유럽공동참조기준(2001)』에서는 이 능력을 “여러 언어를 숙달하고 여러 문화 경험을 상이한 수준으로 지닌 사회적 행위자가 자신의 언어목록을 구성하고 있는 언어·문화적 자원을 모두 동원하여 언어적으로 의사소통하고 문화적으로 상호작용 하는 능력(Conseil de l’Europe, 2001: 129)”으로 정의한다. 특히 Coste, Moore & Zarate (1997: 11-12)는 다중언어 능력이 “분리된 여러 능력들의 단순 누적이나 병렬적 구성으로 이루어진 것이 아니라 다원적이고 복잡적이며 나아가 혼합적이고 이질적인 특징을 갖는 ‘하나의 능력(Une compétence)’”임을 강조한다.

이 정의로부터 우리는 다음과 같은 다중언어 능력의 세 가지 주된 특징을 찾아낼 수 있다. 첫 번째 특징은 이 능력을 구성하는 요소들의 불균형성에 있다. 일상생활에서의 언어사용 양상에 의거할 때 학습자의 다중언어 능력을 구성하는 요소들, 즉 학습자의 언어목록을 구성하는 요소들—여러 언어들 간 숙달 수준, 언어 기능(말하기, 듣기, 읽기, 쓰기)별 역량 수준, 해당 언어권의 언어능력과 문화능력 간의 역량 수준 등—의 불균형은 지극히 자연스러운 것이다. 이러한 불균형성으로부터 기인하는 두 번째 특징은 다중언어 능력이 다원적이고 부분적인 능력으로 구성된다는 데 있다. 학습자는 사회적 경험과 학교 교육을 통해 다양한 언어·문화적 경험으로

자신의 언어목록을 확장시키되 불완전한 능력도 목록에 포함시킨다. 따라서 다중언어 능력은 “부분능력을 포함한 언어목록의 모든 요소들 간의 상보성을 효과적으로 조율하고 제어하여 최대한의 시너지를 낼 수 있도록 관리하는 능력”이다(Conseil de l'Europe, 2001: 11). 이러한 관점에서 본다면, 언어적 의사소통능력을 발달시키는 것뿐만 아니라 자신의 언어목록상의 부분적이고 다원적인 능력을 자율적으로 활용하기 위해 필요한 전략이나 언어 외적인 일반능력을 동원하는 능력까지도 언어 학습자의 다중언어 능력에 포함된다. 따라서 마지막 다중언어 능력의 특징은 고정되고 안정된 능력이 아니라 계속해서 변화되는 능력이라는 데 있다. 가정 및 교육 환경, 언어 학습 경험, 여행, 교육이나 직업적 이유로 인한 이동, 독서 등을 통해 일상생활에서 계속해서 그의 프로필을 수정해가는 과정에서 학습자는 자신의 언어 목록을 끊임없이 변형시키고 보완하면서 재구축하기 때문이다.

이와 같은 다중언어 능력의 특징은 현대 언어교육의 목표가 의사소통 능력에서 ‘다중언어 능력’으로 변화되는데 중요한 역할을 했고, 최근 유럽에서 활발히 연구되고 있는 ‘다중언어 교수법(didactique du plurilinguisme)’의 주요 원칙을 수립하기 위한 기반이 되었다(Candellier & Castellotti, 2013; Coste, 2004). Coste, Moore & Zarate (1997: 27)가 설명하듯이, 현대 언어교육이 추구하는 바는 “단순한 언어적 의사소통 능력이 아니라, 목표행위를 수행하기 위해 주어진 맥락(직업, 교육, 공적, 사적 영역)에 적합하게 자신의 언어목록의 자원을 동원하여 활용하는 능력을 지닌 자율적인 언어 사용자”, 즉 다중언어 사용자를 길러내는 데 있다.

3. 유럽의 다중언어 교육

주지하다시피 이러한 목표 실현을 가능하게 하는 다중언어 교육에 대해 가장 활발한 연구를 해온 것은 바로 유럽 연구자들이다. 본 절에서는 유럽에서 어떻게 다중언어 교육 연구를 심화·확장시켜 왔고 이로 인해 언어 교수법 영역에서 어떠한 변화가 있었는지를 살펴보자.

3.1. 연구동향

유럽의 언어교수법 학자들은 『유럽공통참조기준』을 연구·개발하기 시작한 1990년부터 다중언어 교육에 대한 연구를 본격적으로 진행했는데, 특히 90년대 중반 Coste (1995)와 Coste, Moore & Zarate (1997)는 다중언어 교육과 다중언어 능력의 개념을 정립했다. 이후 2001년 『유럽공통참조기준』이 발간되면서 다중언어 주의에 입각한 언어교육이 보다 구체적으로 구상되기 시작했고, 언어교육 영역에서

는 다음 세 가지 변화가 일었다(Coste, 2001; Candelier & Castellotti, 2013).

먼저 학습자의 ‘능력’의 개념이 새로운 관점에서 재정의 되었다. 언어 교실에서 능력이란 지식, 자원, 역량 등의 목록으로서 단순히 동원 가능한 요소들의 ‘상태’를 의미하는 것이 아니라, 구체적인 시·공간적 상황에서 학습자에게 의미 있는 일을 선택적으로 행하는 과정 중심적이고 역동적인 ‘행위’를 의미하게 되었다. 두 번째 변화는 언어교육에서 사회-정체성의 측면을 고려하게 되었다. 즉, 다원화된 사회에서 이민자와 그 자녀들의 언어·문화를 보호하면서도 통합을 이루어 내는 문제뿐만 아니라 국제화된 환경에서 다양성을 보존하면서도 단일성을 모색하는 문제에 있어 필수적인 정체성 형성의 측면을 언어교육에서도 고려해야 할 필요성이 제기되었다. 마지막 변화는 학습의 ‘결과물’이 아니라 언어 학습 ‘과정’을 중시하게 된 데 있다. 다중언어 학습자는 단일 언어 화자에게서는 발견되지 않는 자율적인 언어 소통능력 뿐만 아니라 언어 학습 방법 및 전략도 발달시킬 수 있는 능력도 함양하게 되므로 학습의 결과 보다는 자신의 언어목록을 구축하고 확장시켜가는 과정의 중요성이 강조되기 시작했다.⁴⁾

이러한 새로운 관점에서의 언어교육의 구상은 다중언어 교육 연구를 더욱 체계화 시켰다. 2005년 유럽의 언어교육 정책 입안자, 학회, 관련 민·관 기관, 교수법 학자 등이 한자리에 모여 ‘유럽 다중언어주의 연구소(Observatoire européen du plurilinguisme)’⁵⁾를 창설하고 ‘유럽 다중언어주의 헌장(Charte européenne du plurilinguisme)’⁶⁾을 발표하면서 다중언어 교육 연구는 더욱 탄력을 받게 된다. 이후에 결국 Beacco & Byram (2007), Moore & Castellotti (2007), Candelier (2007), Candelier, M. & De Pietro(2012), Blanchet & Chardenet (2012) 등의 연구를 통해 ‘다중언어 교수법(didactique du plurilinguisme)’이란 새로운 연구영역이 구축되었다. 특히 프랑스와 독일은 이 분야 연구에 있어 주도적인 역할을 해왔는데, 이는 영어의 위상 강화로 대부분의 유럽인들이 제1언어 즉 모국어 다음으로 제2언어로 영어를 가장 많이 선택하게 되면서 제3언어로 프랑스어나 독일어를 선택하는 비율이 높아진 것과 무관하지 않다.⁷⁾ 그동안 외국어로서의 프랑스어, 혹은 외국어

4) “역동적인 다중언어주의 모델에 따르면 학습자는 단순히 학습을 통해 여러 언어 ‘지식’ 체계를 각각 독립된 영역으로 축적하고 그것을 단순 재사용하여 의사소통 결과물을 생산하는 존재가 아니라, 실제 언어 ‘사용’에 있어 필요한 여러 언어들 간의 복합적이고 역동적인 체계를 자신의 언어 목록으로 구축해가는 다중언어 화자(Candelier & Castellotti, 2013: 302)”이다.

5) <http://www.observatoireplurilinguisme.eu> 참조.

6) http://51959387.fr.strato-hosting.eu/plurilinguisme/images/Fondamentaux/charteplurilinguisme_frv2.13.pdf 참조.

7) Commission européenne (2012:11)에 따르면 유럽연합의 28개 회원국들을 외국어 교육현황을 조사한 결과, 초등교육에서는 73%, 중등교육에서는 90%, 고등교육 이후에는 74.9%가 모국어 이외의 첫 번째 외국어, 즉 제2언어로 영어를 선택하고 있으며, 프랑스어와 독일어가 그 다음으로 많이 선택되고 있다.

로서의 독일어 연구는 제2언어 습득모형 혹은 이중 언어 습득모형을 기반으로 모국어와 구분되는 외국어의 범주 내에서만 이루어졌으나, 실제 프랑스어나 독일어가 제2언어가 아닌 모국어(제1언어)와 영어(제2언어) 이후에 제3언어로 교수·학습되면서 새로운 방법으로 분류할 필요성이 대두된 것이다.

하지만 다중언어 교수법의 구현 방법을 구체화하는데 있어서 독일과 프랑스는 서로 다른 특징을 나타내고 있다. 먼저 독일의 경우, 일반 교육학의 관점에서 학습자가 제1언어와 제2언어 학습이후 제3언어를 학습하는데 있어 새로운 지식과 능력을 기존의 선행 지식과 능력에 어떻게 통합시켜 제3언어 능력을 구축하는가에 다중언어 교수법의 연구 영역을 한정짓고 있다(Candelier & Castellotti, 2013: 296). 반면에 프랑스의 경우에는 언어 교수법의 관점에서 두 개 이상의 언어 학습 과정에 초점을 맞춘 ‘다원적 접근법(approches plurielles)’으로 다중언어 교수법을 구현하기 위한 방법론을 세분화 시켰다(Candelier, 2008). 프랑스 학자들에 따르면 두 개 이상의 언어를 교수·학습하는 방법은 일원화될 수 없기 때문에 교육 상황과 방법에 따라 그것을 상호문화 접근법(approche interculturelle), 언어 통합 교수법(didactique intégrée des langues), 동일어족 간 상호이해(intercompréhension entre les langues parentes), 언어자각(éveil aux langues) 네 가지로 세분화되어야 한다.

먼저 상호문화 접근법은 직접적으로 ‘언어’와 관련은 없지만 언어교육에서 반드시 필요한 타언어와 타문화를 이해하고 수용하는 능력, 즉 상호문화 능력을 발달시키기 위한 방법으로 다중언어 교육을 위한 기본 소양을 함양시키기 위해 필요하다. 즉, 학습자가 특정 언어 구사 능력 수준이 매우 낮다 하더라도 그 언어권의 문화를 이해하고 개방적으로 수용할 수 있는 태도와 능력이 있다면, 이 능력도 학습자의 언어목록에 포함시키게 되므로 광의적 차원에서 다중언어 교수법을 구현할 수 있는 하나의 방법으로 간주 된다(Candelier, 2007; Cortier, 2007; Varro, 2007). 다음으로 다중언어 교육의 전형으로 알려진 ‘언어 통합 교수법’은 이미 습득한 언어 지식과 능력이 다른 언어를 습득하는데 미치는 긍정적인 영향을 활용하는 방법으로 Roulet(1980)의 ‘모국어-외국어 통합 교육(pédagogie intégrée des langues maternelle et seconde)’과 80년대 성행했던 이중언어 교육을 다중언어 교육의 관점으로 재해석하여 발전시킨 형태이다. 이것은 언어가 교육 대상이자 다른 언어 교육을 위한 수단이 될 수 있다는 가설에서 출발하므로 모국어를 포함한 여러 언어들 간 상호작용에 초점이 맞춰져 있다(Hufeisen & Neuner, 2004; Candelier, 2007, 2008). 한편 동일어족 간 상호이해는 비교적 풍부한 언어·문화적 경험을 지닌 성인 학습자들을 대상으로 한 방법으로 모국어와 같은 어족(語族)에 속하는 언어의 이해 기능을 익히는데 일어나는 긍정적인 전이에 가치를 부여한다. 학습자 언어목록 상의

모든 언어를 완벽하게 숙달하는 것이 아니라 부분능력을 인정하는 다중언어 교육의 특징을 고려하여, 언어사용의 최소한의 기능인 이해기능을 익히는데 있어서는 동일 어족에 속하는 언어학습이 그렇지 않은 언어의 학습보다 보다 효율성 있고 경제적인 것이라는 것이다(Dabène, 1996; Meissner & al., 2004; Doyé, 2005, Candelier, 2007, 2008, Escudé & Janin, 2010). 마지막 방법인 언어자각 역시 부분능력의 인정이라는 다중언어 교육의 특징에서 비롯된 것이지만 상호이해와 달리 제도권 내에서 초등 교육을 받는 학생들을 대상으로 한다. 이는 80년대 영국의 Hawkins (1984)의 연구에서 ‘언어자각(Language Awareness)’이란 용어를 탄생시키면서 시작되어 90년대 프랑스, 독일, 오스트리아, 스위스 등지에서 활발히 연구되었고, 결국 1995년 유럽 연합 차원에서 EvLang (Éveil aux LANGues) 프로그램으로 연구·개발되어 1997년부터 2000년까지 시행되었다. 유럽연합의 연구진은 다양한 활동 및 교수·학습 자료를 개발함으로써 EvLang 프로그램을 통해 회원국들이 서로의 언어를 가능한 많이 경험할 수 있도록 도왔다. 이는 학교에서 공식적으로 해당 언어를 가르치지 않는 않더라도 재량활동이나 학교 행사를 통해 학습자가 가능한 언어에 대한 고정관념이 형성되기 이전에 모국어나 교육과정에서 배우고 있는 언어를 포함하여 가능한 다양한 언어를 접할 수 있는 기회를 마련해 줌으로써 ‘다양성’과 ‘다름’의 개념을 ‘풍부함’의 긍정적 개념으로 이해하여 타언어를 존중하고 수용하는 태도를 길러 주는 것을 목표로 했다⁸⁾.

이처럼 교육현장에서 복합적인 형태로 구현되는 다중언어 교육을 ‘다원적 접근법’을 통해 다각도에서 체계화하고자 했던 프랑스 연구자들의 시도는 한 가지 유형으로 다중언어 교육을 연구했던 독일 모델보다 실제 언어사용 상황과 교육상황을 고려했다는 점에서 유럽 평의회의 언어교육 정책 연구자들에게 큰 지지를 얻었고, 마침내 2012년 프랑스 학자들이 중심이 되어 『다원적 접근법을 위한 참조기준(Cadre de référence pour les approches plurielles, 이하 CARAP)』이 연구·개발되었다⁹⁾. 그러나 Candelier & Castellotti (2013: 313)가 이야기 하는 것처럼, “프랑스와 독일을 중심으로 다중언어 교수법이 이론적으로 체계화 된 것은 사실이나, 교실수업이나 교육체제에서의 구체적인 실천방법은 아직 초보단계”에 있어 이에 대한 연구가 지속적으로 필요한 상황에 있다.

8) 이 프로그램은 다문화가정 자녀가 일반 학교에서 일반 학생들과 통합되는 과정에서 서로의 언어를 이해하고 인정하며 수용할 수 있는 태도를 길러주는 데도 효과적이므로 최근 유럽뿐만 아니라 세계 각국에서도 초등교육에서 적극 활용되고 있다(Candelier, 2003, 2006).

9) Candelier (2012) 참고.

3.2. 인식론적 변화와 주요용어의 변화

다중언어 교수법은 언어교육의 전통적인 관점과는 달리 실생활에서의 언어 사용과 학습에 초점을 맞춘 새로운 관점으로 언어교육을 구상했기에 인식론적 변화가 동반되어야 했고, 그 결과 언어 교육 연구에 있어 새로운 용어도 사용되기 시작했다.

3.2.1. 인식론적 변화

전통 교수법에서는 교수 내용과 방법에 초점을 맞춰 교수법적 원칙을 수립하기 위한 논의가 이루어졌던 반면에, 유럽의 통합이 본격화되면서 등장한 의사소통접근법부터는 ‘학습자’에 초점을 맞춘 유연성 있는 교수·학습 방법에 대한 논의가 지배적이었다. 나아가 유럽의 통합이 가속화되면서 생성되는 언어적 필요(*besoins langagiers*)를 최대한 충족시키기 위해 학습자 실생활에서의 언어 학습이나 언어 사용 양상을 반영하여 다중언어 교수법이 연구·개발되었는데, 이 과정에서 다음과 같은 인식론적 변화가 동반 되었다(Neuner, 2004).

무엇보다도 다중언어 교수법에서는 일상생활에서 학습자가 자신의 언어목록을 자율적으로 관리·운영하는 능력을 함양하도록 하기 위해 언어 교수·학습시 학습자의 사전 언어지식, 언어적 필요, 언어학습 경험, 언어 프로필을 적극 활용해야 함을 강조했다. 바로 이러한 점에서 첫 번째 인식론적 변화가 나타나는데, 다중언어 교수법은 기존의 언어교육 방법론을 따르되 단순히 학습되는 언어의 수만 증가시킨 것이 아니라, 학습자의 언어목록과 그 언어목록을 확장해 가는 ‘학습과정’에 초점을 맞추어 실제 학습자들의 언어 학습과정에서 나타나는 중간언어와 부분능력에 큰 가치를 부여했다.

다음으로, 반복 연습을 통해 학습자의 기억에 각 언어별로 분리된 지식을 저장한다는 것을 전제로 했던 행동주의 이론에 입각한 언어 교수·학습과 달리, 다중언어 교수법에서는 실제 언어 학습 및 사용 시 여러 언어 지식과 학습 경험이 복합적으로 연계되어 상호작용한다는 점에 주목했다(Conseil de l'Europe, 2001; Neuner, 2004). 실제로 학습자는 두 개 이상의 언어를 배울 때 각각의 언어를 비교·대조하고 통합하여 재구성하며 하나의 언어목록으로 관리하면서 새로운 언어능력을 습득해 가기 때문이다. 즉, 학습자가 새로운 언어를 배울 때 의식적으로든 무의식적으로든 이미 알고 있는 모국어나 다른 언어의 지식과 학습 경험을 활용하며 자신의 언어목록을 발달시키고 확장시켜 나간다는 점을 언어 교수·학습 구상 시에 고려하게 되었다.

따라서 다중언어 교수법에서는 의사소통하는 과정에서 다른 언어 지식을 활용하는 것이 ‘오류’로 간주되는 것이 아니라 성공적인 의사소통을 위한 ‘전략’이라는 긍정적인 관점으로 재해석된다. “여러 언어를 학습하는 과정에서 언어 간 ‘간접

(interférence)’이 아닌 ‘전이(transfert)’가 실제로 가치를 발하여 다중언어 능력이 양적·질적으로 심화·확장된다(Neuner, 2004: 16)”는 것이다. 따라서 다중언어 교수법의 관점에 입각할 때, 모국어와 이미 학습한 하나 혹은 여러 언어 지식뿐만 아니라 이러한 언어를 학습하고 사용할 때 활용했던 방법과 전략들도 모두 새로운 언어 학습을 위한 참조도구로 간주된다.

3.2.2. 용어의 변화

이러한 인식론적 변화는 언어교육 연구 영역에 몇 가지 새로운 용어를 등장시켰다. 주지하다시피 다중언어 교수법은 특정 하나의 외국어 교수법이 아닌 여러 언어 교수·학습 방법을 포괄하는 총체적 교수법으로, 학습자가 여러 언어적 경험과 지식을 효과적으로 관리하고 통제하는 능력을 어떻게 함양하도록 할 수 있는가를 연구하는 학문이다. 이에 특정 언어를 지칭하는 경향이 있었던 ‘외국어’ 교육, ‘외국어’ 교수·학습이라는 용어를 대신하여 학습자의 ‘언어’ 교육, ‘언어’ 교수·학습이란 용어가 사용되기 시작했다(Alarcao & al., 2009; Coste, 2004; Candelier, 2008). Lallement(2005: 136)은 이에 대해 “‘언어’ 교육이란 용어의 사용은 여러 언어 교수법들 간의 조화를 찾아 언어교육 정책에 반영하는 다중언어 교수법의 특징을 잘 나타내 준다”고 설명한다. 그는 이어서 여러 언어 교수법들 간의 조화를 찾는 것은 교수법 연구의 중요한 논점이 될 것인데, 이때 무엇보다도 각 언어 교수법들 간 교류가 활성화되어야 하고 연대를 강화해야 함을 강조한다. 학습자가 지닌 목록상의 언어와 언어학습 방법 및 전략들 간의 상호작용을 활성화시키는 것은 학습자 개인 역량의 문제이기도 하지만 이를 용이하게 하기 위한 방법과 전략을 총체적 관점으로 구상하는 것은 교사와 교수법학자들이 고민해 보아야 할 문제라는 것이다.

또한 모국어/외국어로만 이분화되던 기존의 분류 방식이 아니라 모국어를 포함한 모든 언어를 ‘언어’라는 대범주로 분류한 뒤 학습자가 경험하고 학습하는 순서에 따라 그것을 재분류하게 되었다. 이는 모국어뿐만 아니라 앞서 학습한 모든 언어는 새로운 언어학습에 간섭을 일으켜 오류를 범하게 하는 부정적 요소가 아니라, 학습 과정에서 서로 상호 작용하면서 긍정적인 전이를 일으킬 수 있는 학습의 촉진제가 될 수 있다는 새로운 관점을 수용한 결과이다. 따라서 이러한 분류방식에 따르면 모국어는 제1언어, 제1외국어는 제2언어, 제2외국어는 제3언어, 제3외국어는 제4언어로 새롭게 명명된다(Candelier, 2008).

마지막으로 기존에 제2언어 교수·학습이라 함은 모국어 이외의 모든 언어의 교수·학습을 통칭했던 것과 달리, 유럽 대부분의 국가가 국제어로서의 영어의 위상을 인정하여 제2언어로서 영어를 학교에서 의무적으로 학습하도록 하면서 제1언어(모국어)와 제2언어(영어)를 제외한 모든 후속 언어학습을 통칭하는 개념으로 ‘제3언어

어'라는 용어가 사용되고 있다(Neuner, 2004). 하지만 학습자의 상황이나 제3언어 학습과 구분되는 제4, 제5언어 교수·학습이 지니는 특수성을 설명할 수 없다는 점에서 제3언어와 제4언어, 제5언어 학습을 모두 '제3언어' 교수·학습으로 통칭하는 것은 많은 논의가 전제되어야 한다. 최근 유럽에서 개최되는 다중언어 교육, 다중언어 교수법 등을 주제로 하는 학회나 논문집에서 '제3언어'란 용어를 사용하는 문제에 대해 활발한 논의가 이루어지고 있는 것도 같은 이유에서이다.

4. 한국 언어교육에의 수용방안

모국어를 포함한 모든 언어 능력을 학습자의 다중언어 능력을 구성하는 요소로 간주하는 다중언어 교육의 정의에 따라 우리나라 언어교육 체제를 재검토해보면, 한국 학습자들은 제1언어로 한국어, 제2언어로 영어, 제3언어로는 프랑스어, 독일어, 중국어, 일본어 등을 배우고 있는 다중언어 학습자이다.¹⁰⁾ 따라서 본 절에서는 앞서 살펴본 유럽의 다중언어 교육 관련 연구를 검토·분석한 결과를 바탕으로 다양한 언어 교육이 가져다 줄 수 있는 보다 본질적이고 근본적인 가치를 향후 우리 언어교육에 수용하기 위한 방안을 모색해 보고자 한다.

4.1. 인식의 전환

우리가 다중언어 교육을 우리 교육상황에 수용하기 위해서는 최소한 다음 세 가지 사항에 대한 인식의 전환이 선행되어야 한다. 하나는 다중언어 교육과 다중언어 능력의 개념을 올바르게 정립하는 것이다. 앞서 논의한 바에 따르면 다중언어주의에 입각한 교육은 다언어주의나 이중언어주의와는 구분되는 개념으로, 여러 언어를 학습자의 상황과 경험에 따라 상이한 수준으로 습득하되 '하나의 다중언어 능력'으로 구축하여 그것을 자신의 필요와 주어진 상황에 적합하게 연계하고 재구성하여 자율적으로 사용하는 능력을 함양시키는 것을 목표로 한다. 따라서 다중언어 능력은 여러 언어를 모두 원어민과 유사한 수준으로 완벽하게 구사할 수 있는 능력이 아니라, 계속되는 학습 과정에서 자신의 언어목록의 능력들을 심화·확장해가는 능력임을 올바르게 개념화해야 한다. 이러한 관점에서 언어 교육은 완전한 지식을 교사가 학습자에게 일방적으로 전달하는 것이 아니라, 학습자가 평생 동안 자신의 개별 언어목록을 심화·확장시키기 위해 필요한 기본 장치와 학습 방법, 그리고 전략을

10) 현재 우리는 국어는 초등학교 1학년, 영어는 초등학교 3학년부터 의무적으로, '제2외국어'로 분류된 과목들은 고등학교 2학년부터 선택적으로 교육되고 있다.

터득하도록 돕는 것을 목표로 해야 한다.

다음으로 글로벌 인재 양성이라는 우리 교육과정의 목표를 달성하기 위해서는 영어면 충분하다는 영어 만능주의적 사고를 버려야 한다. 현재와 같이 외국어를 영어와 동의어로 간주하는 편견은 학습자가 다름을 적극 수용하여 관용적 태도로 폭넓게 사고하는 것을 제한하도록 할 수 있기 때문이다. 진정한 의미에서의 글로벌 인재를 양성하기 위해서는 우리 학습자들이 상대주의적 관점에서 다양한 언어와 문화를 접하면서 한국의 언어, 문화와 다른 언어, 문화를 비교·분석하고 이해하여 수용하는 개방적 태도를 기쁨으로써 유연성과 창의성 있는 세계 민주시민으로 성장할 수 있도록 이끌어 주어야 한다. 무엇보다도 영어 이외의 다른 여러 언어들을 경험하고 배우는 것은 인종차별주의, 외국인 혐오, 비관용을 불식시키도록 하고 ‘다름’을 장애물이 아닌 ‘다양성’에서 비롯되는 ‘풍부함’이라는 긍정적 측면에서 인식하도록 할 수 있다는 점을 환기시켜 보아야 한다.

마지막으로 여러 언어 학습과정에서 나타나는 여러 언어 혼용을 오류 혹은 간섭이 아니라 긍정적인 전이 현상으로 인식해야 한다. Bono (2005, 2006)에 따르면 학생들의 언어 학습과정에서 관찰되는 언어 간 긍정적 전이는 실제 언어학습의 촉진제 역할을 하므로 언어 간 차이점을 부각시키기 보다는 유사성(어휘, 문법, 문장구조 등)을 중심으로 언어 교수-학습을 구상해볼 필요가 있다. 학습자들의 중간언어와 부분능력에 가치를 부여하고 언어목록을 구성하는 요소들과 새로운 학습을 통해 입력된 요소들을 의식적으로 비교·대조하는 과정에서 얻게 되는 자가평가(auto-évaluation)의 기회는 학습자가 스스로 언어목록을 구성하는 자원을 효율적으로 관리하고 활용할 수 있도록 하는 다중언어 능력을 길러줄 수 있다.

4.2. 교육과정 : 언어 통합 교육과정

지금까지 한국의 중등 교육과정에서는 언어과목을 국어(한국어), 영어, 그리고 8개의 언어를 제2외국어로 묶어 크게 세 범주로 구분하고 각 언어를 분리하여 교육과정을 연구·개발했다. 하지만 Coste, Moore & Zarate (1997: 30)가 설명하는 것처럼 “여러 언어의 교육 목표와 교육과정은 차이점만큼이나 유사점도 존재”한다. 단순히 개발 주체나 기관, 연구자 성향에 따라 각 언어 교과별로 상이한 이론과 교수법적 관점 하에 개발되는 교육과정은 각 언어가 별도의 체계로 분리되어 학습자에게 ‘입력’된다는 관점에 의거한 것으로, 실제 언어 학습이나 사용에 있어 빈번하게 일어나는 언어 간 상호작용이나 학습자의 다양한 언어 경험 및 능력을 반영하지 못한다.

따라서 단일한 언어능력으로서 학습자가 구축해가는 다중언어 능력을 함양시키기 위해서는 국어와 영어를 포함한 모든 외국어의 교육과정이 “교수법적 일관성

(cohérence didactique)(Bailly & al., 2008:6)”을 유지하는 통합된 ‘언어 교육과정’, 즉 “여러 언어 교수법들 간의 조화(harmonisation des didactiques des différentes langues)(Lallement, 2005: 132)”를 이룬 통합 교육과정으로 연구·개발될 필요가 있다. 우리의 경우, 예를 들면 모국어, 영어, 그리고 8개의 제2외국어 모두에 공통적으로 필요한 교수·학습 목표나 방법, 평가 방법 등은 다중언어 교수법을 기반으로 ‘언어교육’이라는 총체적 관점에서 일관성 있게 제시하고, 각 교과별로 특수성을 띠는 교수·학습 내용이나 성취기준, 교수·학습 활동 등은 각 교과목별로 기능한 상세하고 구체적으로 제시하는 절충안을 생각해 볼 수 있다.

4.3. 제도권 내 교육에서의 언어교육 : 목표의 재정립

유럽연합의 다중언어 교육 연구에서 알 수 있었던이 언어능력은 특정시기에 단발성으로 습득할 수 있는 능력이 아니라 학습자 평생 동안 습득하고 발달시켜가는 능력이다(Coste, Moore & Zarate, 1997). 이처럼 평생교육의 관점에서 ‘학습자’를 중심에 놓고 다양성을 기반으로 한 다중언어 교육을 구상하는 것은 학습자 개인적 측면에서는 사회 진출 기회의 확대로, 국가적 차원에서는 글로벌 인재 양성을 통한 미래 국가 경쟁력 향상으로 이어질 수 있다(최희재, 2010). 따라서 제도권 내 언어교육의 목표를 평생교육의 관점에서 재정립할 필요가 있다.

무엇보다도 오늘날의 학습자는 학교 밖의 환경에서 계속해서 다양한 언어·문화적 자원을 얻으므로 학교는 더 이상 유일한 지식의 공급자가 아니며, 학교에서의 언어교육은 ‘지식’ 교육만으로 이루어지지 않는다. 이러한 관점에서 볼 때, 결국 학교의 역할은 학습자가 이러한 다양한 자원의 활용 가능성을 인식하고 선별적으로 활용할 수 있는 능력과 전략을 습득하고 발달시키도록 돕는 것이다(Coste, Moore & Zarate, 1997; Neuner, 2004). 실제로 학교 밖의 환경에서, 공교육 기간이 끝난 이후에도 여러 언어를 학습하는 것은 개인적, 직업적, 사회적 이유로 계속해서 요구되므로 학습자는 자신의 언어목록을 끊임없이 스스로 발달시키고 확장시켜 나가야 한다. 따라서 제도권 내 언어교육은 각 언어 능력을 원어민 수준으로 완성시키기 위한 교육이 아니라, 학습자가 평생에 걸쳐 스스로 자신의 언어목록을 관리하고 제어할 수 있도록 하는데 필요한 기초 언어 능력과 언어 학습 방법, 그리고 전략을 발달시키기 위한 교육을 지향해야 한다.

4.4. 학습자의 언어 선택권 보장 및 언어 포트폴리오의 활용

한상헌(2013)이 강조하는 바와 같이 특정 언어를 학습자에게 강제하여 교육하는 현행 교육과정은 국제화 시대에 걸맞은 교육과정이라 볼 수 없다. 학습자에게 다양

한 언어와 문화를 경험하는 것이 가져다주는 가치와 의미를 깨달을 수 있는 기회를 주어야지 교육정책 입안가나 교육자들이 언어의 가치를 판단하여 학습할 언어를 일방적으로 결정해주는 것은 시대에 역행하는 것이다. 따라서 유럽의 언어자각 프로그램은 초등학교 저학년 과정부터 우리의 상황에 맞게 변형·도입함으로써, 학생들이 모든 언어가 동등한 가치와 위엄을 지니고 있음을 깨달아, 적어도 초등학교 고학년부터는 자신의 상황과 적성, 필요 등에 입각하여 학교교육을 통해 배우고 싶은 언어를 스스로 택할 수 있도록 언어 선택권을 보장해 줄 수 있어야 한다.

나이가 초등학교 고학년부터 언어 포트폴리오 제도를 운영하는 것은 자신이 선택한 언어의 학습을 어떠한 방식으로 어떠한 전략을 사용하면서 할 때 가장 효과적인지, 자신의 언어능력은 각 언어별로 어떠한 상황에서 어떻게 다른지, 앞으로의 학습에 있어 어떤 언어의 어떤 기능을 왜 더 발전시켜야 하는지 등과 같이 학습자가 자신의 언어학습에 대해 깊이 성찰하고 명확하게 진단하여 향후 학습을 스스로 계획할 수 있는 훈련을 하도록 도울 수 있다. 무엇보다도, 기존의 학습 지식이나 경험과 연계 없이 강제된 특정 언어를 수동적으로 받아들이는 것이 아니라, 포트폴리오를 통해 자신이 지금까지 어떤 언어를 왜 학습해왔고 앞으로 어떤 언어를 왜, 어떻게 학습할 필요가 있는가를 지속적으로 관찰하고 인식함으로써 강한 동기가 유발될 수 있다. 학습자의 기억 체계에는 선행 언어 지식이나 경험과 완전히 분리되어 새로운 언어 지식이나 경험이 저장되는 것이 아니라, 모국어나 기존에 학습한 언어 경험에 있어 성공적인 결과를 도출했던 방법 및 전략 등과 상호작용한다는 점을 고려할 때, 포트폴리오를 통해 자신의 언어능력을 관리하도록 하는 것은 고등교육에서나 이후 사회인이 되어서도 지속적으로 자신의 언어목록과 언어학습 방식을 관리할 수 있는 능력을 자연스럽게 길러줄 수 있다(Neuner, 2004, Bono, 2005).

그러나 현재 우리 교육여건을 고려할 때 초등교육부터 교육과정에서 공식적으로 언어 선택의 자율성을 부여하는 것은 여러 제도적 제약으로 단기간 내에 실현되기 어려우므로 장기적인 계획을 세워 단계적으로 시행될 필요가 있다. 예를 들어, 먼저 현재와 같이 국어와 영어교육을 의무적으로 시행하되 초등학교 저학년 재량활동 시간을 통해 놀이를 기반으로 한 언어자각 프로그램을 도입하여 학생들이 스스로 여러 언어를 경험하고 생각할 수 있는 기회를 주고, 차후에 정치·제도적 여건이 가능하다면 학습자가 직접 선택한 제3언어 교육(현행 ‘제2외국어’ 교육)을 초등학교 고학년이나 중학교에서부터 의무적으로 시행하는 방안을 생각해 볼 수 있다. 이때 초, 중등 교육기간 동안 포트폴리오 제도를 의무적으로 운영하는 것은 앞서 논의한 평생교육의 관점에서의 언어교육의 구상과도 같은 맥락에서 논의될 수 있다.

4.5. 교사교육

지금까지 모국어는 다른 언어 학습에 오류를 범하게 하는 요인으로 간주하여 모국어가 프랑스어나 다른 언어 학습에 미칠 수 있는 긍정적인 측면을 수업에서 고려하지 않은 채, 목표언어 문법 지식이나 언어 기능 혹은 문화 내용만을 수업에서 다루었다. 하지만 앞서 유럽의 다중언어교육 연구결과를 검토하면서 알 수 있었던 이, 실제 언어 학습과 사용에 있어 모국어를 포함한 선행 언어 지식과 학습경험이 미치는 영향이 상당하므로 그것을 언어 학습에 적극 활용할 수 있다는 긍정적 관점으로 언어교육을 구상할 필요가 있다.

이를 위해서는 앞서 논의한 인식의 전환이 무엇보다도 교사들에게 요구되는데, 이는 교사교육을 통해 실현 가능하다. 다만, 지금과 같이 국어와 영어 위주의 특정 언어 과목별 교사연수만을 제도적으로 지원하는 것이 아니라, 국어와 영어를 포함하여 프랑스어, 독일어, 중국어, 일본어 등 소위 제2외국어로 분류되고 있는 언어의 교사들까지도 모두 대상으로 하는 ‘공동 교사연수’를 실시해야 한다. 다중언어 교육의 관점에서 교사는 “특정언어 교사(*enseignants d'UNE langue*)”이기 이전에 “언어 교사(*enseignants de langueS*)”이기 때문이다(Castellotti, 2009:226). 무엇보다도 공동으로 진행되는 언어 교사연수는 “모든 언어에 공통된 불변의 내용을 다루는데 있어 불필요한 중복을 피하고 언어 간 연계된 활동을 일관성 있는 교수방법으로 구상하도록 하므로, 다중언어 교육을 구현하기 위한 교사교육의 형태로 적합하다(Lallement, 2005:135)”.

공동 언어 교사연수는 무엇보다도 인식론적 변화를 이끌어 줄 수 있도록 다음과 같이 크게 세 개의 축으로 진행되어야 할 것이다(Castellotti, 2001). 먼저 교사 자신들의 ‘언어 포트폴리오’를 구성하도록 하여 교사 자신이 일상 삶속에서 이미 여러 개의 언어를 학습하고 사용해 왔음을 명확하게 인식하도록 해야 한다. 다음으로, 이 활동을 통해 교사 스스로가 언어 간 맺고 있는 긴밀한 관계를 분명하게 인식하도록 한다. 예를 들어, 모국어인 한국어, 혹은 영어가 다른 언어들의 학습에 있어 어떠한 역할을 하는가를 다른 교사들의 학습경험이나 실제 수업사례, 혹은 그들이 가르친 학생들의 표상 등을 서로 공유하는 활동으로 이루어질 수 있다. 마지막으로 다중언어 능력이 여러 언어를 원어민 수준으로 완벽하게 구사할 수 있는 능력이 아니라 부분적이고, 불균형하며 계속해서 변화되는 능력임을 인식하도록 해야 한다. 이러한 내용의 연수를 통해 교사들의 인식의 전환이 이루어질 수 있다면 교사가 현장에서의 복합적인 상황을 자율적으로 제어하여 보다 학습자의 실질적인 요구에 부응하는 효용성 있는 교수방법을 개발할 수 있는 능력을 갖추게 될 것이다.

5. 나오는 말

인간이 살아가는데 있어 생물학적 다양성(biodiversité)을 보존해야 하는 것처럼 언어·문화적 다양성(diversité linguistique et culturelle) 또한 지키고 보존해야 할 가치이다. 이러한 이유로 유럽을 선두로 세계의 많은 국가들이 다름 혹은 타인, 타언어, 타문화에 대한 관용과 수용, 소수자에 대한 존중 등 세계 민주시민으로서 지녀야 할 기본적인 지속적 가치를 함양하도록 하는 다중언어 교육을 언어교육 정책에 수용하고 있다.

이에 본 연구에서는 다중언어주의 및 다중언어 교육에 대한 유럽의 연구 현황을 검토한 뒤 우리 교육상황에서 다중언어 교육의 구현 가능성을 탐색해 보았다. “실제 언어 사용에서 빈번하게 일어나는 언어 간 상호작용, 학교 안·밖 경험의 연계, 여러 언어 사용과 언어 학습에 대한 학습자들의 분명한 인식의 필요성(Bono, 2005: 200)”을 강조하는 다중언어 교육은 영어 일변도의 정책을 추진하고 있는 우리에게 큰 시사점을 줄 수 있었다. 우리는 무엇보다도 영어 지상주의에 빠져 영어 이외의 언어 교육을 경시하는 한국 사회에서 인식의 전환이 필요함을 강조하였다. 나아가 국어와 영어를 포함한 언어 통합 교육과정 개발, 평생교육으로서 다중언어 능력 함양이라는 언어교육 목표 제정립, 언어자각 프로그램 도입을 통한 학습자의 언어 선택권 보장과 언어 포트폴리오의 활용, 그리고 무엇보다 이 모든 것을 교육현장에서 실현 가능하게 할 교사들을 위한 언어교과 공동 교사연수의 필요성을 제안했다. 물론 본 연구는 지면의 제약 상 다중언어주의와 다중언어 교육, 다중언어 교수법의 개념을 명확하게 파악하고 유럽의 선행 연구 검토를 통해 우리 언어교육에의 수용 가능성을 모색하며 몇 가지 방향성을 제안하는 것에 그쳤다. 하지만 향후 학습자의 제3언어로서 프랑스어 학습, 언어자각 프로그램 개발 및 시행결과, 학습자 언어목록의 언어 간 전이, 교사교육 프로그램 개발 및 시행결과 등과 같이 다중언어 교수법을 우리 교육상황에 수용하기 위한 구체적인 방안을 연구·개발하기 위한 후속 작업에 있어 반드시 필요한 이론적 탐색과정이었다는 점에서 그 의의를 찾을 수 있다.

참 고 문 헌

- 윤소영. (2011). “프랑스 고등교육에서의 『다중언어주의 Plurilinguisme』: CECR 개념화로부터 실제 교육현장 적용까지”, 『불어불문학연구』, 제85집, 447- 463.
- 윤소영. (2013). “다중언어·다중문화능력 관점에서 본 프랑스 중등교육용 유럽언어포트폴리오(PEL)의 분석 연구”, 『한국프랑스학논집』, 제82집, 225-251.

- 이근님. (2001). “제2외국어 교육의 문제점과 발전 방안”, 『외국어교육연구』, 제4집, 87-108.
- 최희재. (2009). 『유럽연합의 언어·문화정책 고찰을 통한 프랑스 언어·문화 통합 교육 방안 연구』, 서울대학교 대학원 교육학박사학위 논문.
- 최희재. (2010). “유럽연합의 외국어교육정책 고찰을 통한 한국 외국어교육의 바람직한 방향 탐색”, 『외국어교육』, 제17권, 2호, 359-381.
- 한상헌. (2013). “중등학교 프랑스어 교육에서 유럽의 언어공통참조기준의 적용을 위한 연구”, 『프랑스어문교육』, 제44집, 119-147.
- Alarcão, I., Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H. & Melo-Pfeifer, S. (2009). «De la Didactique de la Langue à la Didactique des Langues». *Les Cahiers de l'Acadelle*, vol. 6, n°1, 3-36.
- Bailly, S. & Ciekanski, M. (2008). «“L’ouverture aux langues”: l’émergence d’une représentation clef pour la didactique du plurilinguisme», *Actes du congrès ALA/EDILIC*, [en ligne] http://www.edilic.org/fr/fr_publications.php?congrès=2006.
- Beacco, J.-C. & Byram, M. (2007). *Guide pour l’élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l’éducation plurilingue*, Strasbourg: Editions du Conseil de l’Europe.
- Blanchet, Ph. & Chardenet, P. (dir.) (2012). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures: approches contextualisées*, Paris: Archives contemporaines/Agence universitaire de la francophonie.
- Bono, M. (2005). «Frontières scolaires vs frontières sociales: vers la création d’espaces plurilingues au sein de la classe», *Synergie France*, n° 4, 194-202.
- Bono, M. (2006). «Le plurilinguisme est-t-il toujours un atout?», *Éducation et Sociétés plurilingues*, n°20, 39-50.
- Bono, M. (2007). «La comparaison L2-L3, un tremplin vers l’acquisition trilingue», *Birkbeck Studies in Applied Linguistics (BISAL)*, n°2, 22-41.
- Candelier, M. & Castellotti, V. (2013). «Didactique(s) du/des plurilinguisme(s)», In : Simonin, J. & Wharton, S. (éd), *Sociolinguistique des langues en contact, modèles, théories. Dictionnaire encyclopédique des termes et concepts*, Lyon : ENS-LSH éditions, 293-318. [en ligne] [http://www.projetpluri-l.org/publis/Candelier%20&%20Castelotti%20-%20Didactique\(s\)%20du%20\(des\)%20Plurilinguisme\(s\).pdf](http://www.projetpluri-l.org/publis/Candelier%20&%20Castelotti%20-%20Didactique(s)%20du%20(des)%20Plurilinguisme(s).pdf)
- Candelier, M. & De Pietro, J.-F. (2012). «Les approches plurielles: cadre con-

- ceptuel et méthodologie d'élaboration du Cadre de référence pour les approches plurielles», In: Blanchet, Ph. & Chardenet, P. (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures: approches contextualisées*, Paris: Archives contemporaines/Agence universitaire de la francophonie, 259-273.
- Candelier, M. (2006). «L'éveil aux langues - une proposition originale pour la gestion du plurilinguisme en milieu scolaire - Contribution au Rapport mondial de l'UNESCO Construire des Sociétés du Savoir». In: Cunningham, D., Freudenstein, R. & Odé, C. (dir.), *Language Teaching: A Worldwide Perspective - Celebrating 75 Years of FIPLV*, Belgrave: FIPLV, 145-180.
- Candelier, M. (2008). «Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: le même et l'autre», *Les Cahiers de l'Acedle*, vol. 5, n°1, 65-90.
- Candelier, M. (coord.)(2012). *Le CARAP, Un Cadre de référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*, Graz: Centre européen pour les langues vivantes. [en ligne] <http://www.bpep-tunis.ac-versailles.fr/IMG/pdf/CARAP-FR-web.pdf>
- Candelier, M. (dir.)(2003). *Evlang - l'éveil aux langues à l'école primaire - Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles: De Boek - Duculot.
- Castellotti, V. (2001). «Retour sur la formation des enseignants de langues: quelle place pour le plurilinguisme?», *Études de linguistique appliquée*, 365-372.
- Castellotti, V. (2009). «L'anglais, le français, le chinois et les autres: quelle(s) intégration(s) des apprentissage?», In: Forlot, G.(dir.), *L'anglais et le plurilinguisme*, Paris: L'Harmattan, 211-229.
- Commission européenne. (2012). *Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe 2012*, Agence exécutive Éducation, Audiovisuel et Culture, [en ligne] http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143FR.pdf
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, Paris: Didier.
- Cortier, C. (2007). «Perspectives interculturelles et interlinguistiques dans l'accueil et la scolarisation des nouveaux arrivants», *Les Cahiers de l'Asdifle*, n°18, 15-28.

- Coste, D. (1995). «Curriculum et pluralité», *Études de linguistique appliquée*, n°98, 68-84.
- Coste, D. (2001). «De plus d'une langue à d'autres encore. Penser les compétences plurilingues?», In: Castellotti, V. (éd.), *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, Rouen: Publications de l'université de Rouen, 191-202.
- Coste, D. (2004). «De quelques déplacements opérés en didactique des langues par la notion de compétence plurilingue», In: Auchlin, A. & al. (dir.), *Structures et discours: Mélanges offerts à Eddy Roulet*, Québec: Éditions Nota bene, 67-85.
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe. [en ligne] http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetencePlurilingue09web_fr.pdf
- Dabène, L. (dir.)(1996). *Comprendre les langues voisines*, Études de Linguistique Appliquée, n°104, Paris: Didier Érudition.
- Doyé, P. (2005). *L'intercompréhension*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Escudé, P. & Janin, P. (2010). *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*, Paris: CLE International.
- Forlot, G. (dir.)(2009). *L'anglais et le plurilinguisme*, Paris: L'Harmattan.
- Hawkins, E. (1984). *Awareness of language: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hufeisen, B. & Neuner, G. (2004). *Le concept de plurilinguisme – Apprentissage d'une langue tertiaire - l'allemand après l'anglais*, Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.
- Lallement, F. (2005). «Les enjeux de l'harmonisation des didactiques pour l'enseignement des langues en contexte scolaire plurilingue», *Synergies France*, n°4, 132-137.
- Meissner, F.-J., Meissner, C., Klein, H. & Stegmann, T. (2004). *EuroComRom. Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le début*, Aachen: Shaker-Verlag
- Moore, D., & Castellotti, V.(éd.)(2007). *La compétence plurilingue: regards francophones*, Berne: Peter Lang.
- Neuner, G. (2004). «Le concept de plurilinguisme et la didactique de langue tertiaire», In: Hufeisen, B & Neuner, G. (dir.) *Le concept de plurilinguisme*

- *Apprentissage d'une langue tertiaire - l'allemand après l'anglais*, Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe, 13-36.

Roulet, E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes: Vers une pédagogie intégrée*, Paris: Hatier-Credif.

Varro, G. (2007). «Les présupposés de la notion d'interculturel - Réflexions sur l'usage du terme depuis trente ans», *Synergies Chili*, n°3, 35-44.

최희재

151-748

서울시 관악구 관악로 1

서울대학교 사범대학 불어교육과

전자우편 : monange4@snu.ac.kr

접 수 일 자 : 2014. 3. 2

수정본 접수 : 2014. 4. 5

게 재 결 정 : 2014. 4. 9

